

Métodos adecuados para la enseñanza de vocabulario en el aula de ELE



Uppsats/Examensarbete: 15 hp
Kurs: LGSP1G
Nivå: Grundnivå
Termin/år: HT 2015
Handledare: Oscar García
Examinator: Fredrik Olsson
Kod: HT15-1160-001-LGSP1G

Palabras claves: aprendizaje, enseñanza, vocabulario, didáctica, ELE

Resumen

Muchas investigaciones destacan la importancia que tienen las estrategias de memorización y las diferentes partes de las que consta saber un vocabulario en el aprendizaje y la enseñanza. El objetivo de esta revisión literaria es dar a conocer diferentes investigaciones que se han hecho sobre los métodos del aprendizaje y la enseñanza de vocabulario para alumnos del español como lengua extranjera (ELE). Igualmente referimos a estudios que muestran el proceso de aprendizaje del alumno y la enseñanza que aplican los docentes en un aula de ELE, y mostramos si éstos coinciden con lo que es recomendado en la práctica por teóricos de la didáctica y currículos. A continuación analizamos, discutimos y comparamos las investigaciones y recomendaciones presentadas en esta revisión, igualmente destacamos la problemática relacionada con el vacío existente entre la teoría y la práctica de la enseñanza de vocabulario en lengua española.

Key words: learning, teaching, vocabulary, didactics,
spanish as a foreign language

Abstract

Many authors accentuate the importance of memory strategies and the different parts that involve knowing a vocabulary in learning and teaching in the language classroom. The aim of this research review is to highlight different investigations that have been done on learning and teaching of Spanish as a Foreign Language vocabulary. We also refer to studies that demonstrate the learning process of students and the teaching that teachers apply in a classroom of ELE, and if these accord with what is advocated by educational theorists and guidelines. We will discuss and compare the investigations and recommendations presented in this review. We also highlight the problem of the gap between theory and practice in teaching vocabulary.

Índice

1 . Introducción	1
1.1 Objetivos	2
1.2 ¿Qué dicen los currículos sobre la enseñanza del vocabulario?	3
2. El aprendizaje	5
2.1 ¿En qué consiste saber una palabra?	5
2.2 La acumulación de palabras en nuestra mente e interrelaciones entre palabras.....	6
2.3 Estrategias usadas en un aula de ELE	8
3. La enseñanza y posibles métodos didácticos.....	10
3.1 Considerar el contexto, los conocimientos y las experiencias previas	12
3.2 Enseñanza de unidades léxicas.....	14
3.3 ¿Cómo es la enseñanza en un aula de ELE?.....	15
4. Discusión y conclusión.....	17

1. Introducción

El vocabulario requiere un gran espacio en la enseñanza, debido a que el uso del vocabulario es necesario en todas las destrezas; en la producción (oral y escrita) y en actividades receptoras. El tema es relevante y actual, por este motivo nos centramos en esta revisión literaria en la metodología del aprendizaje y la enseñanza del vocabulario de ELE. Para que el aprendizaje de los alumnos sea eficaz y adaptado para ellos son pertinentes los métodos didácticos que el profesor elige utilizar en el aula de ELE. Podemos constatar que se debe considerar la cantidad de palabras en la enseñanza y el aprendizaje, ya que con un vocabulario amplio podrán los alumnos utilizar estas destrezas más eficazmente en diferentes contextos. La comprensión lectora es una de estas destrezas. Enström (2010:35) considera que poder manejar un vocabulario facilita, en particular, la comprensión lectora. Esto se debe a que en general la lengua en textos es más variada y avanzada que en la lengua coloquial.

Cabe destacar que aprender un vocabulario requiere mucho trabajo, Olofsson y Sjöqvist (2013:698) verifican que las palabras que un niño de 6-7 años posee en su lengua materna son más o menos entre 8.000 y 10.000. Como destacamos en el trabajo (ver el capítulo 2.1), las palabras se saben utilizar en un nivel variado en diferentes áreas. A nuestro entender, un alumno que se encuentra en paso 3 en lenguas modernas¹ de la secundaria por ejemplo, debe utilizar una mayor cantidad de un vocabulario receptor que un niño de 6-7 años en su lengua materna. Esto debido a que un alumno de paso 3 debe comprender palabras en diferentes tipos de textos. Esto lo podemos confirmar con los objetivos que se destacan en el currículo sueco de la secundaria². En cuanto a la recepción en paso 3, un alumno debe comprender palabras en textos descriptivos, narrativos, textos de instrucción, entre otros (Skolverket, 2011a). No obstante, el objetivo del ELE no es enseñar muchas palabras, tampoco que los alumnos lleguen a dominar la lengua como un nativo sino que los alumnos sean capaces de comunicarse de una manera comprensible. Además, que puedan comprender las destrezas receptoras con por ejemplo la ayuda de estrategias. Por eso son relevantes estas cifras, la enseñanza y el aprendizaje del ELE requiere más trabajo puesto que los alumnos no están rodeados por el idioma. Los alumnos deben por lo tanto aprender el vocabulario de una manera eficaz con el objetivo de dominarlo en el futuro para poder cumplir los requisitos.

¹ Las lenguas modernas en Suecia son los demás idiomas que se estudian, aparte del sueco, sueco como segunda lengua, inglés, griego clásico, latín y lengua de signos. Este curso tiene un propio plan de estudio (Skolverket, 2011b).

² La educación sueca se controla a través de los currículos suecos, el currículo que se dirige a la secundaria en este caso consiste en tres partes, los valores de la escuela, los objetivos y las directrices generales, y los planes de estudios con sus requisitos (Skolverket, 2011a).

Para que esto sea alcanzable igualmente se necesita el apoyo del profesor, en los próximos capítulos vemos cómo la enseñanza y el aprendizaje están relacionados para obtener una buena enseñanza de un vocabulario de ELE.

1.1 Objetivos

Los estudios que mencionamos en este trabajo están relacionados con la enseñanza y el aprendizaje del vocabulario, puesto que el problema de investigación es los métodos adecuados para enseñar y aprender el vocabulario. El objetivo es investigar sobre las diferentes perspectivas e ideas que destacan los autores, ver qué métodos son los adecuados según ellos y compararlos con otros. Igualmente vemos las propuestas que se encuentran en las directrices, en el currículo sueco de la secundaria y en el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas³ (MCER). Esta revisión literaria nos servirá para realizar una próxima investigación sobre cómo es la enseñanza del vocabulario en Suecia, y si los métodos que aplican los profesores en el aula de ELE corresponden con los métodos que se recomiendan en los estudios.

Si los métodos usados no son adecuados dificultarán el aprendizaje y la enseñanza. Y no tan sólo será un doble trabajo para el profesor enseñarles a los alumnos un vocabulario permanente sino también un doble esfuerzo de aprendizaje para los alumnos. Además como Hedge (2000:111) y Barcroft (2005:569) señalan, usar un vocabulario erróneo en ELE con un hablante nativo puede dificultar la comprensión, en especial si el hablante de ELE usa palabras erróneas como por ejemplo *falsos amigos*⁴. Estos errores son más molestos para la comprensión que los errores gramaticales; la semántica del vocabulario es por lo tanto pertinente para la comunicación.

Según varios autores (Hedge, 2000 y Barcroft, 2005), el enfoque de investigaciones de la enseñanza del vocabulario ha sido limitada, lo cual consideramos ser problemático debido a que estos estudios son necesarios para que profesores puedan aprovecharlos y mejorar su enseñanza. Además es necesario que haya estudios para que éstos sean un apoyo para los

³ El MCER es un currículo para idiomas elaborado por el Consejo de Europa, es usado en varios países como una guía en la enseñanza, refleja estudios hechos respecto a la enseñanza y el aprendizaje de idiomas en Europa (Consejo de Europa, 2002).

⁴ “La expresión falsos amigos se emplea para referirse a aquellas palabras que, a pesar de pertenecer a dos lenguas distintas, presentan cierta semejanza en la forma mientras que su significado es considerablemente diferente” (Diccionario de términos clave de ELE). Por ejemplo la palabra “embarazada” en español que tiene una forma parecida a la palabra inglesa “embarrassed”, cuyos significados son totalmente diferentes.

futuros investigadores, y así sus propios estudios puedan partir de estos⁵.

A lo largo de este trabajo tenemos una pregunta recurrente que nos ayuda a llevarlo a cabo. La pregunta de investigación es: *¿cuáles son los métodos adecuados para enseñar vocabulario en el aula de ELE?* Es decir, investigamos qué estudios se han hecho al respecto del aprendizaje y la enseñanza del vocabulario.

1.2 ¿Qué dicen los currículos sobre la enseñanza del vocabulario?

Es relevante referir a los currículos dado que son basados en estudios y están hechos para que sean seguidos por los profesores, de esta manera la enseñanza será la misma para todos y eficiente. Para comprender mejor la relevancia de nuestro problema y por qué es importante enseñar un vocabulario adecuado veremos aquí lo que las directrices dicen al respecto.

En el currículo sueco de las lenguas modernas, para el paso 3 en la secundaria no se nombra en ningún lugar el vocabulario en particular, esto significa que el currículo sueco está enfocado en las destrezas y no en las palabras en sí. Podemos constatar brevemente que en la enseñanza de ELE los alumnos tienen que producir y recibir información (escrita y oral) de una manera variada con la ayuda de estrategias. Esto quiere decir que la enseñanza debe ser variada y en diferentes contextos⁶, además facilita el aprendizaje si los profesores proveen a los alumnos de las herramientas adecuadas (Skolverket, 2011a).

No obstante, en el MCER (Consejo de Europa, 2002:108-109) encontramos una de las “Competencias generales” que deben enseñarse a los alumnos, la cual es la “Competencia léxica”. Dentro de esta competencia hay elementos léxicos como modismos o estructuras fijas, y elementos gramaticales como por ejemplo artículos o preposiciones.

En los niveles A2 y B1 del MCER, equivalentes al paso 3 de la secundaria del currículo sueco podemos ver que los profesores deben enseñar un vocabulario variado y relevante a los alumnos. En el nivel A2 se señala, en cuanto a la riqueza del vocabulario, lo siguiente; el alumno “tiene suficiente vocabulario para desenvolverse en actividades habituales y en transacciones cotidianas que comprenden situaciones y temas conocidos”

⁵ Según Merton (1973) existen cuatro normas (las normas CUDOS) que todos los investigadores siguen, estas son: Comunalismo, Universalismo, Desinterés y Escepticismo organizado. Es relevante destacar la primera norma en este contexto, la cual significa que nadie es dueño de un conocimiento en concreto sino todos los conocimientos obtenidos a través de estudios se comparten para que otros investigadores puedan usarlos como un apoyo para nuevos estudios.

⁶ Esto significa que está rodeada por un entorno “lingüístico del cual depende el sentido y el valor de una palabra, frase o fragmento considerados” y/o “físico o de situación, ya sea político, histórico, cultural o de cualquier otra índole, en el cual se considera un hecho” (Real Academia Española, 2015).

(Consejo de Europa, 2002:109). En cuanto al nivel B1, el alumno: “tiene suficiente vocabulario para expresarse con algún circunloquio sobre la mayoría de los temas pertinentes para su vida diaria, como, por ejemplo, familia, aficiones e intereses, trabajo, viajes y hechos de actualidad” (Consejo de Europa, 2002:109).

Al estudiar el currículo sueco de lenguas modernas paso 3 de la secundaria, podemos ver que lo central en cuanto al contenido de comunicación es que se debe partir de los conocimientos y experiencias previas de los alumnos. También debe contener una lengua variada que pueda usarse en diferentes contextos como ya hemos mencionado. En las dos citas extraídas del currículo sueco de lenguas modernas, en cuanto a la recepción y a la producción, podemos ver contenidos parecidos a las directrices del MCER ya señalado. Con respecto a la recepción debe el alumno ser capaz de comprender un; “discurso claro, incluso con algunas variaciones regionales, y textos que son instructivos, descriptivos, narrativos, discursivos y de hacer contactos, también a través del cine y otros medios de comunicación” (Skolverket 2011a) (Nuestra traducción). Todos los tipos de textos deben por lo tanto contener un vocabulario variado, por ejemplo, con palabras de España o palabras de Argentina. En este caso textos para alumnos en el nivel A2 y B1 del MCER, y el equivalente paso 3 de la secundaria del currículo sueco.

Acerca de la producción e interacción debe el alumno tener conocimientos sobre; “estrategias para resolver problemas de idioma, por ejemplo, mediante reformulaciones y explicaciones” (Skolverket 2011a) (Nuestra traducción). Las estrategias son importantes para facilitar el aprendizaje, por ejemplo al momento de expresarse les servirá a los alumnos expresarse con otras palabras o con sinónimos. No obstante, para poder hacerlo necesitan un vocabulario amplio, por lo mismo, los profesores deben enseñarles sobre diferentes estrategias de aprendizaje para que todo el vocabulario quede en la memoria.

2. El aprendizaje

2.1 ¿En qué consiste saber una palabra?

Hedge (2000:122-116) destaca la importancia de saber qué significado tiene una *unidad léxica*⁷ desde una perspectiva cultural, política, social e histórica, lo que es denominado un *significado denotativo*⁸. De igual forma está el *significado connotativo* que tiene que ver con qué asociaciones y sentimientos provoca una palabra. Igualmente son importantes las relaciones que tienen las palabras entre sí, las relaciones *sintagmáticas* y las *pragmáticas*. Las primeras se refieren al saber cuáles palabras son posibles de combinar con otras y las segundas es el saber *sinónimos* (palabras parecidas), *antónimos* (palabras opuestas) e *hipónimos*⁹ de una palabra concreta (122-116).

Según Hedge (2000), existen dos tipos de adquisición de palabras, la *pasiva* y la *activa*, esto igualmente lo destaca Enström (2010:40-42) pero usa los términos *productivo* y *receptivo*. Tenemos diferentes grados de conocimientos sobre una palabra. En cuanto al vocabulario *receptivo* se sabe utilizar en absoluto y es común usar estrategias de adivinanzas para comprender. Con el *productivo*, sin embargo, es necesario tener diferentes conocimientos sobre solamente una palabra para poder utilizarla por completo. Según Tornberg (2009:121-122), para saber una palabra hay que saber su ortografía, su pronunciación, su declinación, entender su significado y saber en qué contexto usarla. A nuestro entender un ejemplo podría ser la palabra *pata*, en cuanto a lo productivo hay que saber su fonética (la pronunciación), su forma (ortografía y declinación), su semántica (el significado), hay que saber que *pata* puede significar el pie y la pierna de un animal o de un mueble. Igualmente, como hemos subrayado más arriba hay que saber su relación sintagmática y pragmática con otras palabras, según Hedge. La expresión *mala pata* por ejemplo podría ser un pie de animal que se encuentra en una mala condición, pero también puede significar tener mala suerte. Es relevante saber que *pata* es posible usarla con referencia al pie de una persona, pero sólo en ocasiones coloquiales y que *pata* es un sustantivo que es posible de combinar con una variación de adjetivos como *grande* y *azul*.

Un alumno que tiene un aprendizaje de palabras eficaz no sólo ve las relaciones

⁷ La unidad léxica consta de dos tipos, palabras concretas y unidades que contienen varias palabras como frases hechas o expresiones institucionales, leer más sobre esto en el capítulo 3.2.

⁸ Un ejemplo que Hedge (2000) menciona es que existe sólo una palabra para definir las dos abuelas en un idioma, la de parte de la madre y la de parte del padre. No obstante, esta misma definición no es así en todos los idiomas, como por ejemplo en sueco que tiene dos palabras para abuela.

⁹ “Palabra cuyo significado está incluido en el de otra; p. ej., *gorrión* respecto a *pájaro*.” (Real Academia Española, 2015)

semánticas que tienen las palabras con la ya aprendidas sino también es consciente de su aprendizaje y usa una variación de estrategias, como lo señala Barcroft (2005:571).

2.2 La acumulación de palabras en nuestra mente e interrelaciones entre palabras

Según Enström (2010:46-50), organizamos las palabras en nuestra mente en grupos. En cada grupo se mantienen palabras que tienen algún tipo de relación con las otras del mismo grupo, pueden ser *sinónimos*, *antónimos*, *hipónimos* e *hiperónimos*. Se han realizado experimentos de asociaciones donde una palabra es dicha (palabra estímulo) y la primera palabra que se le viene a la mente a la persona que participa en el experimento casi siempre está relacionada con esa *palabra estímulo*. Aparte de las relaciones ya mencionadas, también se organizan las palabras con las que suelen aparecer juntas, las que se pueden combinar en frases como por ejemplo un sustantivo en concreto con un adjetivo en concreto: *cielo azul*. Enström destaca la importancia de enseñar estas agrupaciones, no sólo porque las palabras se adquieren en grupos sino también porque las agrupaciones no son iguales en otros idiomas. Además, las palabras son unidades que son dependientes de otras (2010:22). Esto significa que el aprendizaje de un vocabulario es muy complicado porque se requiere mucha información sobre solamente una palabra para poder usarla y entenderla correctamente.

Según Oster (2009:33-36), el saber un vocabulario es algo cuantitativo y cualitativo, por lo mismo es importante saber en qué consiste lo cualitativo. ¿Qué significa saber una palabra? Ella menciona tres aspectos en qué consiste saber una palabra: 1) la semántica que es el significado de la palabra en sí, 2) la forma que es el aspecto fonológico, gráfico y léxico, 3) la unidad léxica como su función, tiempo gramatical y posibles combinaciones con otras palabras. Oster considera que los aspectos están relacionados, por lo mismo es necesario estar consciente de todos ellos aspectos para realmente entender la palabra. De todas formas, la semántica es el aspecto más complejo, debido a que el significado no es necesariamente idéntico al traducir una palabra en ELE al L1¹⁰. Cuando adquirimos la semántica de palabras las organizamos en categorías. Las palabras más comunes cubren palabras subordinadas, y éstas son estereotipadas, esto significa que las interpretamos con prejuicios. Un alumno en concreto, por ejemplo, puede que considere la rosa como una flor típica. Una palabra tiene connotaciones personales y culturales dependiendo de la cultura propia de un hablante en

¹⁰ L1 significa la lengua materna de una persona (Diccionario de términos clave de ELE).

concreto. Por lo mismo, es necesario saber las connotaciones que una palabra pueda tener, para comprender a otros o poder comunicarse.

En el artículo de Oster (2009:37-38) se observa la importancia que el significado de una palabra tiene en relación con un contexto; una palabra puede tener múltiples “significados léxicos”. Al usar una unidad léxica en un contexto en particular el significado será uno sólo, un “significado textual”, la unidad léxica depende del texto que lo rodea. Existen unas combinaciones de unidades léxicas que pueden aparecer con otras determinadas dependiendo de su connotación, capacidad de combinación con una unidad léxica, semántica y su combinación léxico-gramatical.

Para facilitar la enseñanza es pertinente tener un orden, según Oster (2009), ya que nuestra mente adquiere conceptos organizados junto a otros que son posibles de combinar. Debe por lo tanto haber una estructura al organizar las palabras y ver las relaciones que éstas tienen con otras. De igual forma, deben tomarse en cuenta los estilos de aprendizaje que les facilite el aprendizaje a los alumnos e involucrarlos emocionalmente, lo cual es “un activador potente de la memoria” (2009:40). Los estilos son, por lo que entendemos, las *inteligencias múltiples*. Esta teoría de Howard Gardner postula que existen nueve tipos de inteligencias y cada persona ha desarrollado estas en diferentes grados. Una persona puede que tenga más desarrollada la *inteligencia musical*, por ejemplo, a esta persona le favorece aprender a través de o con la ayuda de la música. Mientras otra tiene más desarrollada la *cinética-corporal* que significa que le favorece aprender usando el cuerpo físicamente (Fonseca et al., 2009, enero).

La teoría más relevante para el aprendizaje de un vocabulario según los resultados del estudio de Oster (2009) es la relación que tiene una palabra con otras para comprender su semántica. Esto lo confirma con dos argumentos. El primero es cómo entendemos una unidad léxica, a través de las “asociaciones y relaciones” que esta unidad tiene con otras. El segundo argumento es sobre el uso de las palabras que aparecen frecuentemente con otras palabras en particular, esto lo refuerza con su propia investigación.

El objetivo de su investigación fue realizar una actividad en un corpus¹¹ y así aproximarse a preguntas difíciles que a los alumnos probablemente no se les ocurrirían, debido a que un corpus considera múltiples combinaciones con una palabra. De esta manera podrán descubrir las teorías más relevantes para el aprendizaje de un vocabulario ELE. Esta investigación fue realizada en 31 universitarios en España que estudian alemán como lengua extranjera de nivel B1, con la ayuda de un corpus llamado “Wortschatz”. En este se

¹¹ Un corpus es una base de datos, en este contexto sólo nos referimos a un corpus con textos auténticos que sirve para mostrar el uso correcto de un idioma en concreto (Diccionario de términos clave de ELE).

encuentran las combinaciones de palabras frecuentes y posibles, además es un diccionario monolingüe. La actividad consistía en analizar unos “falsos amigos” dados por el investigador, ver la semántica de éstos y hacer una comparación con los del L1. Es relevante destacar que todos los participantes consideraron que la información dada por el corpus era relevante y la mitad de ellos opinaron que era más relevante que los diccionarios bilingües. Trabajar con un corpus es algo avanzado por lo mismo debe el profesor guiar bien a los estudiantes en la actividad que les tiene planeada (Oster, 2009).

La conclusión a la que llega Oster (2009:42-47) es que una palabra no se adquiere aislada sino se entiende con sus diferentes relaciones y asociaciones, igual al usar una palabra se deben tomar en cuenta las posibles y no posibles combinaciones.

2.3 Estrategias usadas en un aula de ELE

En el estudio *La adquisición de vocabulario en una segunda lengua: Estrategias cognitivas y lazos afectivos* de Vivanco (2001) podemos ver que, según Vivanco, las estrategias cognitivas que eligen los alumnos para retener un vocabulario varía dependiendo de la motivación, la procedencia, el nivel cultural e intelectual, la edad y el sexo que tenga el alumno.

Este estudio fue llevado a cabo a través de cuestionarios, que cubren métodos para la retención de un vocabulario en dos diferentes grupos en España. El primer grupo se trata de seis mujeres inmigrantes de mediana edad, con un promedio de 39 años, su L1 es otra que el español. Su lengua meta es el español y el nivel es de principiante. Mientras que su nivel cultural es “muy bajo”, el nivel del segundo grupo es avanzado. El segundo grupo es más grande, consta de 16 alumnos hombres, españoles y son más jóvenes, con un promedio de 20 años. Este grupo tiene el inglés como su lengua meta y el nivel es intermedio y alto (Vivanco, 2001).

Vivanco (2001) destaca tres aspectos relevantes que afectan la adquisición de un vocabulario: 1) “las estrategias para el aprendizaje”, 2) “el bagaje léxico”, y 3) “la memoria y asociaciones mentales”. Acerca del primer aspecto, Vivanco menciona que usar estrategias favorece los procesos cognitivos que se necesitan para el aprendizaje, pero que no se sabe qué estrategias en concreto son las mejores. Las estrategias que sean favorables para el aprendizaje dependen de los alumnos. Su lengua materna puede afectar a la lengua meta, pero independientemente de la lengua materna, la manera que los alumnos adquieren una lengua es parecida. Una lengua puede adquirirse a través de *estrategias metacognitivas*, donde el

alumno reflexiona, planifica y hace una autoevaluación de su aprendizaje y sus nuevos conocimientos. Igualmente están las *estrategias cognitivas* que pertenecen a una capacidad individual mental. De esta manera podrá el alumno manipular, organizar y procesar el conocimiento en la memoria a corto y a largo plazo. Igual es posible adquirir una lengua a través de *estrategias socioafectivas*, que significa el grado de interés por aprender que tiene el alumno, dependiendo de los intereses de él o ella.

El segundo aspecto es el bagaje de léxico del alumno. El vocabulario que un alumno tiene en su L1 es muy parecido al del L2 por los intereses y otras experiencias del alumno. A un alumno que le interese leer textos de ciencias naturales, por ejemplo, tendrá más conocimientos sobre palabras en el L2 relacionadas con este tema que un alumno que no le interesa las ciencias naturales. Por eso se deben considerar los intereses, experiencias y motivaciones, ya que esto favorece la comprensión del alumno. Esto se debe a la organización mental de palabras que están relacionadas y organizadas de una manera asociativa (Vivanco, 2011).

El tercer aspecto que Vivanco (2001) destaca es la importancia de enseñar estrategias que estén relacionadas con la memorización. El significado de una palabra depende de su forma, pero estas estrategias de memorización y asociación son individuales y dependen de las experiencias, conocimientos e intereses del alumno. Los alumnos podrán primero desarrollar sus propias estrategias después de haberles introducido diferentes formas de retener un vocabulario. Es relevante destacar que igual es responsabilidad del alumno escuchar y usar estas estrategias que se le propone usar y experimentar. Miguel García (2005) igualmente destaca la importancia de la autonomía que se requiere para el uso de estrategias (ver el capítulo 3.4). Posibles estrategias de memorización son, por ejemplo, recordar las imágenes o sensaciones que se presentaban al leer una palabra y recordar en qué contexto, en qué posición y cuántas veces aparece la palabra en el texto (Vivanco, 2001).

En cuanto al resultado del estudio, los dos grupos investigados responden muy diferente sobre sus costumbres de uso de estrategias. Vivanco (2001:177-187) considera que se debe a la diferencia cultural y el objetivo del estudio de idioma que cada grupo tiene. Solamente un 12 % de los españoles usan traducciones, mientras un 74 % del otro grupo usan este método. Según Vivanco, se debe a que el último grupo estudia una lengua extranjera de principiante. Agrupación de vocabulario es más común entre los españoles, 20 % de ellos aplica este método mientras sólo 3 % de las inmigrantes lo aplican. Más de la mitad de los españoles, 63 % memorizan una palabra buscando semejanzas (de sonido o aspecto) entre L1

y L2. Solamente un 15 % del otro grupo usan esta técnica lo cual puede explicarse a que su L1 se diferencia mucho de la lengua meta en comparación con el inglés y el español. Los dos grupos usan pocas técnicas deductivas, lo que significa ver “huellas léxicas” que rodean la palabra que puede facilitar la memorización, sólo 8 % del último grupo nombrado y 12 % de los españoles lo hace. La razón por la que los españoles usan más esta técnica es porque están más acostumbrados a los estudios, según Vivanco. Ningún grupo usa sinónimos ni antónimos para mantener una palabra en la memoria. Esto, explica Vivanco, se debe a que ellos ven una palabra como una unidad aislada. En esto nosotros no estamos de acuerdo porque podemos ver que un grupo sí agrupa las palabras, como mencionamos arriba, 20% de los españoles sí agrupan las palabras en campos semánticos relacionados, lo cual significa que ven la palabra relacionada con otras.

Hay diferentes maneras de retener un vocabulario, pero el uso variado de estrategias puede, a nuestro modo de ver, ser más extenso si la enseñanza se centra en dar a conocer las estrategias que existen y favorecen al aprendizaje. Igualmente enseñar sobre cómo funciona la memoria y considerar los intereses de los alumnos. A continuación, presentamos aspectos que se deben considerar en la enseñanza.

3. La enseñanza y posibles métodos didácticos

En cuanto a la importancia de enseñar estrategias, Enström (2010:30) afirma que es relevante para el aprendizaje autónomo de los alumnos en el aula y fuera del aula. Esto se debe al corto tiempo que el profesor tiene, no hay tiempo de concentrarse en cada clase en todas las palabras que puedan ser útiles para los alumnos. Relacionado a esto y como ya hemos mencionado, en el currículo sueco hay directrices en cuanto a enseñar estrategias (Skolverket, 2011a). Una estrategia que Enström propone es enseñar algo de morfología, por ejemplo, si los alumnos saben que las palabras que terminan en -sión o -ción son femeninas y sustantivos les servirá como ayuda en el aprendizaje, como una estrategia de memorización o de adivinanza. Al igual como hemos señalado en el capítulo 2.1 respecto a los aspectos que afectan al aprendizaje, se consideran estos en la enseñanza.

Podemos ver que muchos autores (Hedge, 2000; Tornberg, 2009; Vivanco, 2001; Giovannini, 1996) señalan diferentes métodos para retener un vocabulario. Estos se basan en los estudios relacionados con la memorización, sobre cómo adquirimos un vocabulario (ver el

capítulo 2.1). Como ya hemos subrayado (ver capítulos 2.1 y 2.2.), existen relaciones entre palabras. Hedge (2000) propone enseñar estrategias a los alumnos que faciliten la retención de las palabras. Una de esas son las asociaciones una palabra puede tener y a qué grupo pertenecen, otra estrategia es encontrar semejanzas fonológicas entre el idioma meta con el L1.

Hedge (2000:118-119) menciona que para recordar un vocabulario debe haberse leído o escuchado en diferentes contextos más de siete veces. Esto significa que los profesores deben exponer a los alumnos a una gran cantidad de *input*¹² para que las palabras queden en la memoria. Börjesson (2012:9) igualmente menciona la importancia de enseñar activamente y continuamente dentro de un contexto para que los alumnos no las olviden. Es relevante la cantidad porque las palabras que más se usan son las que aparecen con más frecuencia en la lengua. La pregunta es entonces ¿cuáles son las palabras más frecuentes? No es tan compleja la respuesta dado que hay “diccionarios de frecuencia de uso del español”. Barcroft (2005) propone una meta, la cual es presentar a los alumnos las 2.000 palabras más frecuentes el primer año de estudio.

Tornberg (2009) y Giovannini (1996) destacan la importancia de saber cómo funciona la memorización y la relación que tiene con las inteligencias múltiples; debido a que éstas funcionan como estrategias para los alumnos. Es evidente que la repetición es importante para Giovannini, para que lo aprendido pueda “automatizarse” y quede en la memoria a largo plazo. La repetición igualmente es destacada por Barcroft (2005), pero también que el vocabulario se presente en diferentes contextos por un periodo largo, lo cual ayuda a usar “la gramática correctamente y con fluidez” (569). Giovannini (1996:48-62) menciona lo bueno que es activar los conocimientos previos de los alumnos, relacionándolos con las nuevas palabras. Para poder enseñar un vocabulario considera, igual que Enström (2010), que hay que tener conocimiento sobre el significado de una palabra, por ejemplo, su fonética o su morfología. Igualmente hay que entender el procedimiento del aprendizaje de un vocabulario, y saber presentar las palabras dependiendo del uso y conocimientos previos de los alumnos. Como ya hemos mencionado, en el currículo sueco igualmente se señala que se debe considerar los conocimientos previos de los alumnos. Además, se afirma en ambos currículos que los alumnos deben recibir un input variado, es decir en diferentes contextos (Skolverket, 2011a y Consejo de Europa, 2002:109). A nuestro entender, podemos concluir que es necesario estimular a los alumnos a leer una variación de textos continuamente, de esta

¹² Según el Diccionario de términos clave de ELE, también llamado *aducto*, lo cual significa la lengua meta que recibe el alumno, escrito u oral.

manera podrán usar un vocabulario apropiado. Cabe destacar que igualmente es importante que les demos a conocer estrategias para un aprendizaje autónomo. En los próximos subtítulos mencionamos más al respecto.

3.1 Considerar el contexto, los conocimientos y las experiencias previas

Tornberg (2009) destaca la importancia de enseñar el vocabulario con el apoyo de un contexto, y lo relevante que es estar consciente de cómo funciona la memoria. Enseñar apoyándose en un contexto significa que las palabras se enseñan dentro de un texto ya hecho o en un nuevo texto escrito por el mismo alumno. Enström (2010:31) considera que al enseñar palabras apoyándose en un contexto, se facilita a los alumnos que obtengan su semántica correcta con la ayuda de las palabras que las rodean en una frase, o describir una definición con otras palabras. Sinónimos y traducciones en general nunca son equivalentes y pueden dificultar el aprendizaje si no tienen un vocabulario lo suficientemente amplio. Esta idea también es mencionada por Oster (2009) y Miguel García (2005) (ver capítulos 2.2 y 3.4). Las palabras primero tienen que enseñarse de forma explícita¹³, lo cual significa estar consciente del propio aprendizaje, en qué consiste saber una palabra. Para luego usarlas de la misma manera que se aprendieron, es decir, con una asociación personal ya que es esto lo que ayuda a recordar una palabra y no la palabra en sí (Tornberg 2009:121-136). Cabe mencionar que Hedge (2000) considera que la enseñanza explícita debe funcionar como un complemento para la enseñanza implícita, igualmente llamada la enseñanza indirecta por Barcroft (2005:134), lo cual es cuando los alumnos aprenden un vocabulario mediante una exposición de textos y material auditivo. Esta conciencia se dirige en especial a los alumnos de nivel avanzado según Enström (2013), ya que también deben saber las estrategias que les sirven a ellos mismos en el aprendizaje. En cambio, a los alumnos de un nivel inicial se les debe guiar por los profesores (180-181). Pese a que se señala que hay dos diferentes formas de enseñar, Barcroft (2005:570-571) considera que muchas actividades que se realizan en el aula son explícitas e implícitas. Un método que es así, a nuestro entender, es resaltar palabras de un texto, marcándolas de alguna manera por ejemplo con mayúscula o con otro color. El uso del texto es implícito en sí, además es una enseñanza explícita debido a que se marcan unas palabras en concreto con el objetivo que los alumnos la aprendan. No obstante, hay que ser

¹³ La enseñanza explícita es a nuestro entender la enseñanza directa, como Barcroft (2005) lo denomina.

precavido al usar este método debido a que el aprendizaje de las palabras no resaltadas se reduce, según Barcroft. Por consiguiente, consideramos que debe haber un objetivo claro de las actividades que vamos a realizar en el aula y tener claro qué actividades se necesitan para lograr el objetivo final del curso y así no olvidar elementos importantes.

No sabemos si este método es más preferible que otros. Según Barcroft (2005) es seguro que sí se aprenden palabras a través de leer una gran cantidad de textos. Lo que no se sabe, si es gracias al contexto que los alumnos reciben la semántica de las palabras. La probabilidad que así sea varía de un 5 a 20 %. Esto igualmente lo podemos reforzar con el estudio de Miguel García (2005) que presentamos más adelante en el capítulo 3.4. Pese al resultado obtenido por Barcroft (2005:571), hay tres estrategias que son más favorables que otras: 1) las mnemotécnicas¹⁴, 2) visualización de la palabra con una imagen y 3) repetición en voz baja. Éstas ayudarán a aprender una mayor cantidad de palabras que con otras estrategias.

Según Tornberg (2009), es pertinente enseñar sobre qué asociaciones o sentimientos una palabra puede provocar o tener, partiendo de las experiencias de los alumnos, debido a que “las palabras se pueden hacer propias” (2009:121-136). Las experiencias y los conocimientos personales de los alumnos sirven para que el vocabulario permanezca en la memoria a largo plazo, de la misma forma que lo hace involucrar a los alumnos emocionalmente (véase Oster, 2009 y Hedge, 2000). Después del aprendizaje explícito se debe analizar la palabra en diferentes y posibles contextos, y volver a usarla en diferentes contextos para al fin poder entenderla por completo. Tornberg considera que al usar el vocabulario en contextos nuevos y personales se transformarán las palabras en propias y habrá una comprensión. Del mismo modo destaca las estrategias que se les debe enseñar a los alumnos, el saber qué experiencias y conocimientos previos pueden ayudar al aprendizaje y a la comprensión, por ejemplo, adivinar palabras con la ayuda de un contexto. Matizar las palabras con asociaciones personales también es una estrategia que sirve para recordarlas en el futuro. El uso de las inteligencias múltiples que más les facilite a un alumno igualmente es una estrategia que les ayudará a ser más independientes y mejores aprendices.

Para terminar este apartado, se puede resumir con los argumentos que Hedge (2000:120) destaca sobre la razón de enseñar palabras en un contexto. El primer argumento es que las palabras requieren un contexto para poder permanecer en la memoria a largo plazo. El segundo, es que así podrán los alumnos aprender las relaciones que hay entre palabras. Los

¹⁴ Mnemotecnica, según la Real Academia Española (2015) significa: “Procedimiento de asociación mental para facilitar el recuerdo de algo”.

últimos argumentos tienen que ver con cómo se presentan las palabras en la vida real, lingüísticamente y psicológicamente. Esto quiere decir que las palabras nunca van aisladas sino juntas con otras y con un tipo de mensaje que involucra al lector emocionalmente.

3.2 Enseñanza de unidades léxicas

Higueras (2009:111-112) considera que la enseñanza de un vocabulario no debe ser una enseñanza de palabras sino de unidades léxicas, ya que el aprendizaje de una unidad léxica consta de dos tipos. Uno de esos tipos es una palabra concreta (bicicleta, apartamento) y el otro es una unidad que consta de varias palabras, la cual puede ser frases hechas, combinaciones sintagmáticas o expresiones institucionales.

Los argumentos presentados por Higueras (2009) son tres. El primero es que es relevante enseñar unidades léxicas en una segunda lengua, esto se debe a que en general no hay expresiones semejantes en la lengua materna. El segundo es que la enseñanza debe adaptarse debido a que las unidades léxicas son aplicables en diferentes contextos y en estos contextos pueden tener diferentes significados, es decir, dar a "conocer las combinaciones de las palabras a nivel sintagmático". El tercer argumento es que existen expresiones institucionalizadas. Estas son expresiones muy comunes en una conversación en particular, por ejemplo "todavía no" o "siento interrumpir" (113). Sin embargo, según Higueras (2009), lo importante de enseñar unidades léxicas a través de contextos no es en la situación en la que aparece sino con qué palabras aparecen con frecuencia, es decir con los *cotextos* (118).

Tal como es destacado por Tornberg (2009) y Oster (2009) (ver capítulos 2.1 y 2.2), Higueras (2009) da a conocer qué implica conocer una unidad léxica, y que estos aspectos deben considerarse en la enseñanza. Los términos que utilizan para explicar éstos son distintos, por ejemplo, el *contenido cultural* de una unidad léxica, como Tornberg lo describe, es llamado *connotaciones culturales* por Oster. Aparte de los aspectos ya vistos, en los capítulos recién mencionados, Higueras subraya también el saber si es una unidad que se usa muy frecuente, y además tener conocimientos sobre las relaciones que puede tener con el L1.

La conclusión a la que llega Higueras (2009:114-126) es que la enseñanza debe tomar en cuenta todos estos factores que significan el saber una unidad léxica. La enseñanza de unidades léxicas debe por lo tanto hacerse en diferentes *contextos* y *cotextos*, y por lo mismo no puede ser una enseñanza de palabras sino de unidades léxicas.

3.3 ¿Cómo es la enseñanza en un aula de ELE?

La metodología recomendada sobre la enseñanza de vocabulario es poco aplicada en el aula. Esto podemos constatar en el estudio realizado por Miguel García (2005:1-3). Él propone una enseñanza de vocabulario basada en empirismo, en principios lingüísticos, cognitivos y psicológicos. Ya que es difícil predecir qué vocabulario los alumnos necesitan en el futuro, es favorable enseñarles a ser autónomos en cuanto a su aprendizaje de un vocabulario. El objetivo es dar a conocer la metodología que se aplica en el aula respecto a la enseñanza y el aprendizaje de un vocabulario ELE y así ver el valor que se le da a éste, además ver las ideologías en que éstas se basan.

No todas las preguntas de la encuesta son justificadas por Miguel García (2005:3-5), por lo mismo solamente remitiremos a las que justifica. La mayoría de los profesores investigados tienen una titulación de enseñanza de lenguas, y la experiencia profesional varía desde un año hasta 23 años. Solamente tres de los 40 investigados son bilingües y sólo un 35 % desarrollan su profesión a través de cursos de perfeccionamiento relacionados con la metodología. No se sabe exactamente en qué nivel es la enseñanza, no obstante, son profesores de diferentes academias españolas, de centros de secundaria, universidades y academias privadas. Miguel García puede constatar que el uso de técnicas mnemotécnicas favorece al aprendizaje, pero por los resultados del estudio son pocos los profesores que usan estas técnicas, y sólo seis de ellos les introducen éstas a los alumnos. Además 80 % de los investigados responden que nunca entregan listas de morfemas con su significado ni de palabras compuestas. Se destaca brevemente un método llamado TPR (Total Physical Response), que “es un método de enseñanza de lenguas que combina el habla con la acción y propone enseñar la lengua a través de la actividad física” (Diccionario de términos clave de ELE). Este método es aplicable con una cantidad limitada de palabras, aún así 80 % usan este método.

La enseñanza debe coincidir con la manera en que la mente organiza y estructura palabras al aprenderlas, ya que estas están mutuamente relacionadas. Las relaciones léxico-semánticas son por lo tanto importantes en la enseñanza. En cuanto a estas relaciones podemos ver que la mayoría de los profesores enseñan “a menudo” o “rara vez”, 15 y 14 respectivamente, las combinaciones léxicas posibles (chico moreno) en contraste con las no posibles (chico marrón) (Miguel García, 2005).

Según Miguel García (2005:8-10) hay estudios que recomiendan introducir a alumnos

de un nivel principiante palabras genéricas y cuando hayan avanzado de nivel se les introducen palabras más específicas. No sabemos a qué fuentes se refiere Miguel García y la pregunta basada en este dudoso argumento es además poco clara. Se trata de si los profesores enseñan palabras genéricas o más precisas a un nivel de principiante. No hay ningún ejemplo a lo que se refiere Miguel García, y así como él lo predice, son cinco los profesores que no contestan a la pregunta por no haberla entendido. El uso de fotografías, dibujos en la pizarra, carteles, objetos reales o tarjetas para enseñar nuevas palabras también es favorable para el aprendizaje. La mayoría de los profesores usan fotografías y dibujos en la pizarra mientras el uso de tarjetas es poco frecuente.

Miguel García (2005:11) presenta en su estudio que enseñarles a los alumnos sobre técnicas para descubrir el contexto de una palabra es favorable para aprendizaje. Pero no hay conclusiones firmes en qué grado éstas le favorecen. Los investigados que enseñan un vocabulario dentro de un contexto son 54 %. No obstante, no se sabe si los profesores les enseñan a los alumnos sobre cómo usar esta estrategia, ya que no hay una pregunta sobre esto en la encuesta.

Muchos profesores prefieren otros métodos para introducir una palabra en lugar de solamente traducirla, ya que sólo seis de ellos lo hacen y “a menudo”. Otros métodos que sí son usados por muchos de los profesores es enseñar sinónimos, antónimos o una definición de la palabra. Los resultados coinciden con otros estudios, es decir que traducciones de listas de palabras no es un método que favorece a la adquisición de palabras. Es conveniente destacar que al traducir las palabras puede dificultar la adquisición semántica de esas debido a que los alumnos de ELE no necesariamente tienen el mismo L1 (Miguel García, 2005:11-12).

Se observa, con el estudio de Miguel García (2005:9) que los métodos menos usados son los que ahora se consideran anticuados, dar listas de palabras con su significado o aisladas para solamente memorizarlas. Algunas de las estrategias que pueden facilitar el aprendizaje de los alumnos y que son enseñadas por la mayoría de los profesores tienen que ver con la morfología, agrupación de palabras y técnicas de memorización. El problema es que no se sabe qué tipo de técnicas de memorización son las que se usan. Sin embargo, pocos responden que enseñan a los alumnos que inventar una historia con las palabras que uno quiere aprender ayuda a memorizarlas, lo cual nosotros interpretamos como una técnica de memorización. Esto contradice el resultado de la otra pregunta, que la mayoría de los profesores sí enseñan técnicas de memorización.

4. Discusión y conclusión

En esta revisión de estudios hemos incluido diferentes aspectos que se deben tomar en cuenta a la hora de enseñar el vocabulario para favorecer al aprendizaje del mismo. Hemos incluido dos estudios empíricos que, consideramos, refuerzan los aspectos importantes que se deben considerar en la enseñanza del vocabulario. A continuación, discutimos algunos estudios que según nuestra opinión tienen vacíos y si los estudios destacados en esta revisión responden a nuestra pregunta de investigación.

En el estudio de Oster (2009) se da a conocer a los alumnos lo complejo que es el vocabulario. Nos parece favorable para el aprendizaje de ellos puesto que los corpus pueden funcionar como un complemento en la enseñanza explícita, aparte de trabajar con diccionarios más detallados. Los corpus pueden servir para reflexionar sobre términos que son aplicables en diferentes contextos, igualmente para comprobar si se usan las palabras adecuadas al escribir textos. Aunque el uso de un corpus puede ser difícil para ellos manejar es necesario que el profesor les enseñe y los guíe. Qué corpus es adecuado usar depende del nivel, entre otras cosas¹⁵.

Por lo que hemos entendido, Vivanco (2001) saca una conclusión demasiado general sobre su estudio empírico. En este llega a la conclusión de que los alumnos desarrollan estrategias metacognitivas, cognitiva y socio-afectivas parecidas. No hay ningún resultado en su estudio empírico que demuestre cómo el alumno planifica, procesa y autoevalúa sus nuevos conocimientos de una manera parecida, ya que es esta la estrategia metacognitiva. Sí podemos ver que dentro de un grupo en concreto se usa más un método para la retención del vocabulario, por lo cual podemos subrayar que en alto grado sí son parecidas las estrategias cognitivas que usan los alumnos. Igualmente sabemos que, aunque el método es común dentro de ese grupo, hay alumnos que no lo usan y algunos probablemente ni saben qué significa una estrategia de aprendizaje. Lo mismo se puede aplicar al uso de la estrategia socio-afectiva, la cual significa el interés hacia la lengua meta, esta depende de por ejemplo la motivación e intereses del alumno. En el caso de las inmigrantes tienen el fin de solamente aprender un nivel de L2 que sea suficiente para poder comunicarse en un trabajo, las estrategias que ellas usan varían, muchas usan traducciones, pero también están las restantes

¹⁵ Se puede leer más sobre esto en el artículo *¿Qué corpus en línea utilizar para qué fines en la clase de ELE?*, de Buyse (2011).

26 % que no lo hacen.

No obstante, nos parece relevante este estudio porque destaca la perspectiva de los alumnos, al ver qué métodos usan y no usan podrá el docente adaptar la clase. Darles a conocer nuevas posibles estrategias y usar la clase para practicarlas con ayuda de tareas organizadas por el docente, así podrán los alumnos encontrar las estrategias que más les sirven a ellos. No sólo la perspectiva de los alumnos nos parece pertinente sino también la perspectiva de los profesores. Consideramos que es el mismo profesor que conoce mejor a sus alumnos, por eso nos parece significativo ver qué métodos usan los profesores en sus clases.

En el estudio de Miguel García (2005) en relación con el objetivo de su estudio, lo ha alcanzado en mayor o en menor grado. Las preguntas de investigación fueron respuestas, aunque algunas deberían haberse desarrollado más con ejemplos. No se sabe exactamente en qué teorías se basan los métodos que los profesores usan, lo cual era uno de los objetivos de Miguel García, tampoco se desarrolla cada argumento lo suficiente. No argumenta el por qué es importante enseñar las relaciones que las palabras tienen entre sí, ni el por qué es necesario enseñar dentro de un contexto. Por eso es relevante resaltar los otros estudios donde se señala la importancia de enseñar dentro de un contexto y enseñar sobre las relaciones que existen entre palabras. Los estudios de Hedge (2000), Vivanco (2001), Miguel García (2005), Enström (2010) y Oster (2009) corresponden, ellos consideran que la enseñanza debe coincidir con la manera que adquirimos un vocabulario, esto quiere decir en agrupaciones relacionadas con palabras del mismo grupo o con palabras con las que suelen aparecer. Además, Enström añade que es necesario enseñar sobre las diferencias de las relaciones que hay entre el L1 y ELE para que los alumnos aprendan la semántica correcta de las palabras. Tanto como Hedge y Oster destacan el contexto en cuanto a las relaciones, Hedge indica que las relaciones de una palabra se verán en un contexto, mientras según Oster la semántica de una palabra depende del contexto.

Podemos constatar que, aparte de los autores recién mencionados, Börjesson (2012) Tornberg (2009) y Barcroft (2005) igualmente están de acuerdo con enseñar palabras dentro de diferentes contextos, ya que esto ayuda a que permanezca en la memoria a largo plazo. Esto coincide con lo que es dicho en ambos currículos mencionados en este estudio, que los alumnos deben ser expuestos a una variación de textos y ser capaces de expresarse acerca de diferentes temas (Skolverket, 2011a y Consejo de Europa, 2002:109). La frecuencia en que aparecen igualmente es importante y es en especial destacado por Hedge (2000) y Giovannini (1996); y como Enström (2010) y Barcroft señalan que así se transmite la semántica correcta. Higuera (2009) sin embargo, considera que la situación en que aparece una palabra no es lo

relevante sino con qué palabras aparece, lo cual es a nuestro entender las relaciones que tiene con otras palabras, como hemos mencionado en el párrafo anterior.

La autonomía de los alumnos se considera importante por varios autores (Vivanco, 2001; Tornberg, 2009; Enström, 2010 y Miguel García, 2005) con la razón de que los alumnos puedan esta manera ser aprendices eficaces. Es pertinente que sepan usar las estrategias que les sirven a ellos y usarlas en casa, ya que el tiempo de las clases no alcanza para repasar todas las palabras que cada alumno quiere y necesita aprender. Por eso es necesario enseñar a los alumnos sobre estrategias que favorezcan la retención y el aprendizaje de un vocabulario. En el estudio de Miguel García (2005) podemos ver que los profesores investigados enseñan palabras en diferentes contextos, pero no se sabe si enseñan sobre cómo usar esta estrategia, lo cual consideramos ser importante investigar. Es necesario enseñar estrategias para que los alumnos aprendan a ser independientes. Las estrategias que son más favorables para el aprendizaje dependen del alumno, según apunta Vivanco (2001). Barcroft (2005), en cambio, destaca tres estrategias que él considera ser mejores que otras, las que ayudan a memorizar, visualización de la palabra y repetir en voz baja, lo cual a nuestro entender contradice la afirmación de Vivanco. Podemos ver que en el currículo sueco se sugiere enseñar a los alumnos estrategias, con lo cual los autores igual están de acuerdo (Skolverket, 2011a).

Finalizamos este apartado resumiendo todos los resultados y los ponemos en relación con el objetivo. La pregunta de investigación que nos proponíamos responder era *¿cuáles son los métodos adecuados para enseñar vocabulario en el aula de ELE?* Nos parece haber alcanzado el objetivo. Podemos ver que la manera en que acumulamos un vocabulario y saber en qué consiste un vocabulario se debe considerar en la enseñanza. Aparte de los métodos adecuados igualmente se sugiere presentar las herramientas apropiadas, es decir las estrategias de aprendizaje que apoyan a la retención de palabras, a la comprensión o a la memorización. Aun así, según el estudio de Miguel García (2005), no todos los profesores trabajan con estrategias para que los alumnos puedan aprender palabras de una manera autónoma ni usan métodos que apoye al aprendizaje del vocabulario. La razón puede ser que no participan en cursos de perfeccionamiento o porque los manuales que eligen usar en la enseñanza no muestran ejemplos de cómo enseñar un vocabulario, esto no es totalmente seguro, pero puede ser una investigación posterior. Aunque no sabemos en qué niveles enseñan estos profesores, podemos ver que el MCER en especial resalta la enseñanza de un vocabulario, lo cual debería animar a los profesores a seguir una enseñanza más enfocada en el vocabulario y una enseñanza más explícita. Como ya se ha nombrado relativo al currículo sueco, la enseñanza explícita del vocabulario no se centra en esa, nuestra hipótesis es que puede resultar que la

enseñanza explícita del vocabulario ELE es escasa en Suecia. Lo cual falta por ver en estudios posteriores al igual como el investigar cómo ha sido la enseñanza la última década, dado que no lo mencionamos en este estudio.

Bibliografía:

Barcroft, J. (2005). La enseñanza del vocabulario en español como segunda lengua. En: *Hispania*. Vol. (88). (3). pp.568-582. Accesible en: <http://www.jstor.org.ezproxy.ub.gu.se/stable/20063160> [Última consulta 2015-09-10].

Buyse, K. (2011). ¿Qué corpus en línea utilizar para qué fines en la clase de ELE?. *Del texto a la lengua: la aplicación de los textos a la enseñanza-aprendizaje del español L2-LE*. (1). pp.277-288. Accesible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/asele_xxi.htm
[Última consulta: 2015-11-07]

Börjesson, L. (2012). *Om strategier i engelska och moderna språk*. Accesible en: <http://www.skolverket.se/publikationer?id=3120> [Última consulta 2015-09-10].

Consejo de Europa. (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Accesible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf
[Última consulta 2015-10-23].

Diccionario de términos clave de ELE en *Centro Virtual Cervantes*. Accesible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/indice.htm
[Última consulta 2015-09-10]

Enström, I. (2010). *Ordens värld: svenska ord – struktur och inlärning*. Uppsala: Hallgren & Fallgren.

Enström, I. (2013). Ordförråd och ordinlärning – med särskilt fokus på avancerade inlärare. En: Hyltenstam, K. y Lindberg, I. *Svenska som andraspråk: I forskning, undervisning och samhälle* (2. ed.). (pp.169-195). Lund: Studentlitteratur.

Fonseca, C., Toscano, C.M., León, I., Casal, S., Julián, C., Arnold, J., ... Ávila, J. (2009,

enero). *DidactiRed*. Accesible en:

http://cvc.cervantes.es/aula/didactired/anteriores/enero_09/012009_serie.htm

[Última consulta 2015-10-11]

Giovannini, A. (ed.). (1996). *Profesor en acción 2 – Áreas de trabajo*. Madrid: Edelsa.

Hedge, T. (2000). *Teaching and learning in the language classroom*. Oxford: Oxford University Press.

Higueras, M. (2009). Aprender y enseñar léxico. *Expolingua 1996 – Didáctica del español como lengua extranjera*. (9), pp.11-126. Accesible en:

<http://marcoele.com/monograficos/expolingua-1996/> [Última consulta 2015-09-10].

Merton, R. K. (1973). The normative structure of science. En: Merton, R. K. (1973). *The sociology of science theoretical and empirical investigation*. Chicago y London: The University of Chicago Press.

Accesible en: http://www.collier.sts.vt.edu/5424/pdfs/merton_1973.pdf

[Última consulta: 2015-11-01].

Miguel García, L (2005). La enseñanza del léxico del español como lengua extranjera. Resultados de una encuesta sobre la metodología aplicada en el aula. *Revista de didáctica-marcoele*. (1). pp.1-21. Accesible en: www.marcoele.com [Última consulta 2015-09-10].

Olofsson, M y Sjökvist, L. (2013). Bedömning i svenska som andraspråk. En: Hyltenstam, K. y Lindberg, I. (2013). *Svenska som andraspråk: I forskning, undervisning och samhälle* (2. ed.). (pp.685-723). Lund: Studentlitteratur.

Oster, U. (2009). La adquisición de vocabulario en una lengua extranjera: De la teoría a la aplicación didáctica. *Porta Linguarum*. Vol. (11). (11), pp. 33-50.

Accesible en: http://www.ugr.es/~portalin/articulos/PL_numero11/2%20U%20Oster.pdf

[Última consulta: 2015-11-24]

Real Academia Española. (2015). *Diccionario de la lengua española*. Madrid: España.

Skolverket. (2011a). *Läroplan, examensmål och gymnasiegemensamma ämnen för gymnasieskola 2011*. Accesible en: <http://www.skolverket.se/laroplaner-amnen-och-kurser/gymnasieutbildning/gymnasieskola> [Última consulta: 2015-11-01].

Skolverket. (2011b). *Frågor och svar om ämnen och kurser*. Accesible en: <http://www.skolverket.se/regelverk/fragor-och-svar/fragor-och-svar-om-betyg/amnen-och-kurser/engelska-moderna-sprak-1.173372> [Última consulta: 2015-11-01].

Tornberg, U. (2009). *Språkdiraktik*. (4. ed.). Malmö: Gleerup.

Vivanco, V. (2001). La adquisición de vocabulario en una segunda lengua: Estrategias cognitivas y lazos afectivos. *Encuentro Revista de innovación en la clase de idiomas*. (12). pp. 177-178.